

English, Andrea

## **Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung des Pragmatismus von Peirce, James und Mead für Deweys Theorie der reflective experience**

*Benner, Dietrich [Hrsg.]: Erziehung - Bildung - Negativität. Weinheim u.a. : Beltz 2005, S. 49-61. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 49)*



Quellenangabe/ Reference:

English, Andrea: Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung des Pragmatismus von Peirce, James und Mead für Deweys Theorie der reflective experience - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]: Erziehung - Bildung - Negativität. Weinheim u.a. : Beltz 2005, S. 49-61 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-77842 - DOI: 10.25656/01:7784

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-77842>

<https://doi.org/10.25656/01:7784>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Zeitschrift für Pädagogik · 49. Beiheft

# **Erziehung – Bildung – Negativität**

Herausgegeben von Dietrich Benner

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2005 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Herstellung: Klaus Kaltenberg  
Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza  
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41150

# Inhaltsverzeichnis

*Dietrich Benner*

Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung .....	7
---	---

## 1. Theoretische Annäherungen

*Käte Meyer-Drawe*

Anfänge des Lernens .....	24
---------------------------	----

*Alfred Schäfer*

Die initiatorische Bedeutung der sokratischen Elenktik .....	38
--	----

*Andrea English*

Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung des Pragmatismus von Peirce, James und Mead für Deweys Theorie der reflective experience .....	49
---	----

*Johannes Bellmann*

Selektion und Anpassung. Lerntheorien im Umfeld von Evolutionstheorie und Pragmatismus .....	62
--	----

*Gabriele Weiß*

Distanzierung des Selbst und ästhetische Existenz .....	77
---	----

*Lutz Koch*

Eine pädagogische Apologie des Negativen .....	88
--	----

## 2. Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität

*Norbert Ricken*

„Freude aus Verunsicherung ziehn – wer hat uns das denn beigebracht!“ (Christa Wolf). Über den Zusammenhang von Negativität und Macht .....	106
--	-----

*Marcelo Caruso*

Inadäquation und Pädagogik.

Von den Techniken der Produktion des Subjekts ..... 121

### **3. Exemplarische Studien**

*Hans-Christoph Koller*

Negativität und Bildung.

Eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre von Kafkas „Brief an den Vater“ ..... 136

*Ray McDermott*

In Praise of Negation ..... 150

*Fritz Oser*

Negatives Wissen und Moral ..... 171

*Henning Schluß*

Negativität im Unterricht ..... 182

*Klaus-Peter Horn*

Negative Erfahrung und Gedenken.

Zur Möglichkeit von Bildung

angesichts des Unvorstellbaren ..... 197

Andrea English

## Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens

*Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung des Pragmatismus von Peirce, James und Mead für Deweys Theorie der reflective experience*

Untersuchungen zum Pragmatismus und zur pragmatischen Methode erwähnen immer wieder, dass wissenschaftliche Theoriebildung und Forschung von jeweils vorgängigen alltäglichen und lebensweltlichen Problemen ausgehen. Die Bedeutung, die dieser Sachverhalt innerhalb der Konstitution des Pragmatismus hatte, wird dabei jedoch nur selten expliziert. Im Folgenden wird gefragt, welche Sachverhalte, problematischen Erfahrungen und Irritationen die Entwicklung des Begriffs und der Methode des Pragmatismus bestimmt haben und welche Bedeutung diesen in erziehungs- und bildungstheoretischer Hinsicht zukommt.

John Deweys Überlegungen zu einer „reflective experience“ lassen sich einige Antworten auf diese Fragen entnehmen. Sie belegen, dass Dewey Irritationen, Frustrationen und Aporien eine grundlegende Bedeutung für Lehr-Lernprozesse zuerkannt hat.<sup>1</sup> Anliegen des folgenden Beitrags ist es, zu zeigen, dass nach Dewey Erziehung und Bildung, Lehren und Lernen über Formen negativer Erfahrung vermittelt sind, die bereits die Entwicklung des Pragmatismus<sup>2</sup> bei Charles Sanders Peirce, William James und George Herbert Mead bestimmt haben, bei Dewey aber noch deutlicher hervortreten.

Der Beitrag gliedert sich in fünf Schritte: Im ersten Teil wird die Bedeutung herausgearbeitet, die Peirce in seiner methodischen Grundlegung des Pragmatismus dem Sachverhalt „irritation of doubt“ zuerkennt. Im zweiten Teil wird die Bedeutung analy-

- 1 Die Verbindung zwischen ‚Negativität‘ und ‚Erfahrung‘ in Lehr-Lernprozessen wurde von D. Benner in dem Beitrag „Kritik und Negativität“ (2003) in den theoriegeschichtlichen Zusammenhang von Platon über Rousseau, Schleiermacher und Herbart bis hin zu neueren Lerntheorien (z.B. ideologie-kritische, konstruktivistische, empiristische Theorien u.a.m.) gerückt. In einer von mir übersetzten und erweiterten englischen Fassung wurde der Begriff der Negativität der Erfahrung mit „negativity of experience“ übersetzt und die historische Rekonstruktion um Überlegungen aus dem Kontext von Deweys Theorie der „reflective experience“ ergänzt (Benner/English 2004). Die Verknüpfung von „negativity“ und „experience“ ist im englisch/amerikanischen Sprachgebrauch bisher nicht expliziert worden. Der folgende Beitrag will durch den Begriff „negativity of experience“ eine Verständigung zwischen europäischen Reflexionen zur bildenden Bedeutung negativer Erfahrung und englischen/amerikanischen Überlegungen zur pragmatischen Konstitution von Erfahrung und Wissenschaft anbahnen.
- 2 Unter dem Pragmatismus kann man im weitesten Sinne des Wortes eine Methode der Forschung (method of inquiry) verstehen, die sich an die experimentellen Verfahren der Naturwissenschaften anlehnt. Dies geschieht, wie unten gezeigt wird, bei den zu untersuchenden Autoren nicht in einem einheitlichen Sinne, sondern auf mannigfaltige Weise.

siert, die James „difficulties“ im Rahmen seiner pragmatischen Wahrheitstheorie zuerkennt. Der dritte Teil diskutiert das Verhältnis von „problems for thought“, Erfahrung und zwischenmenschlicher Interaktion bei Mead. Im vierten Teil wird gezeigt, dass erst Dewey in seiner Theorie des Lernen und der Bildung explizit und systematisch die grundlegende Bedeutung verschiedenen Formen negativer Erfahrung für Lernen und Lehren, Erziehung und Unterricht untersucht hat. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zur Reichweite und zu den Grenzen der pragmatisch-experimentellen Auslegung der Bedeutung negativer Erfahrung und weist auf mögliche Anknüpfungspunkte an europäische Traditionen pädagogischen Denkens hin, in denen der Begriff der Negativität der Erfahrung ursprünglich entwickelt worden ist.

### **1. Peirce: „The Irritation of Doubt“ – Negativität der Erfahrung und Lernen in der frühen Theorie des Pragmatismus**

Die Verbindung zwischen Negativität, Erfahrung und Lernen lässt sich bis in die Gründungsdokumente des Pragmatismus von Charles Sanders Peirce zurückverfolgen, mit denen dieser um 1870 den Begriff „Pragmatism“ im „Metaphysical Club“ in Cambridge (Massachusetts) eingeführt hat.<sup>3</sup>

Was Peirce dort zunächst mündlich vortrug, führte er später in „The Fixation of Belief“ (Peirce, 1877/1986) genauer aus. Situationen, in denen der Mensch denkend oder handelnd unbekannte Gebiete durchwandert, beschrieb er wie folgt: „[L]et a man venture into an unfamiliar field, or where [the] results [of his attempts] are not continually checked by experience, and all history shows that the most masculine intellect will oft-times lose his orientation and waste his efforts in directions which bring him no nearer to his goal, or even carry him entirely astray“ (ebd., S. 245f.).<sup>4</sup>

Die geschilderte Situation verweist auf eine Form von negativer Erfahrung, die durch eine gewisse Orientierungslosigkeit sowie durch irreführende und misslingende Versuche einer Neuorientierung charakterisiert ist. Sie gehen aus dem Umgang mit etwas Neuem und Unbekanntem hervor. Die hierüber vermittelte Erfahrung unterscheidet sich von einem Denken und Tätigwerden, das routiniert abläuft und es vornehmlich mit längst Vertrautem zu tun hat (vgl. ebd., S. 245).

Das Überschreiten der Routine findet nach Peirce im Kontext von Aporien statt, die in den Einzelnen einem Zustand erzeugen, der durch eine mit Zweifel einhergehende

3 Zum Entstehungszusammenhang des Pragmatismus in Metaphysischen Club, zu dem auch James gehörte s. Elling 1989, S. 1246.

4 „[W]agt sich jemand auf ein unvertrautes Gebiet oder ein solches, in dem [die] Ergebnisse [seiner Versuche] nicht ständig durch die Erfahrung kontrolliert werden, so verliert, wie die ganze Geschichte zeigt, selbst der männlichste Intellekt öfters die Orientierung und verschwendet seine Anstrengungen in Richtungen, die ihn kein bisschen näher ans Ziel bringen oder ihn sogar völlig irreführen“ (Peirce/Apel 1877/1967, S.298; Übersetzung modifiziert von A.E.).

„Irritation“ („irritation of doubt“)<sup>5</sup> gekennzeichnet ist (vgl. ebd. S. 245 u. 247). Der peircesche Begriff des Zweifels steht in strenger Opposition zum formalen Begriff des cartesianischen Zweifels und wird durch eine unverzichtbare leibliche Dimension gekennzeichnet. Peirce betont, dass das Zweifeln einen „unangenehmen“ (uneasy) und „unbefriedigenden“ (dissatisfied) Zustand mit sich führt, der an die „irritation of a nerve“ erinnert (vgl. ebd., S. 247).<sup>6</sup> Die „irritation of doubt“ ist als eine mit Zweifel verbundene „Irritation“ nicht von ihrem praktischen Ausgangsproblem zu trennen. Sie veranlasst den Zweifelnden, sein gewohnheitsmäßiges Handeln anzuhalten und zu einem forschenden Denken überzugehen, das die Form eines „Kampfes“ (struggle) hat, in dem Auswege aus der aufgetretenen Aporie gesucht werden (vgl. ebd., S. 247f.; s.a. 1878/1986, S. 261f.).<sup>7</sup> Die forschende Suche nach neuen Formen des Denkens und Handelns beginnt nach Peirce nicht mit dem bloßen Aufschreiben einer zu untersuchenden Frage, sondern entsteht aus dem ihr zugrunde liegenden, durch „irritation“ gekennzeichneten „real and living“ Zweifel (vgl. 1877/1986, S. 248).

Peirces Ausführungen zeigen, dass sich die szientifisch-experimentelle Methode von anderen Methoden des Denkens durch ihrem Umgang mit der vom Zweifel ausgehenden „Irritation“ unterscheidet. Die szientifisch-experimentelle Methode deckt an den in der Erfahrung vorkommenden irritierenden Sachverhalten eine Grenze des jeweiligen Wissens und Könnens auf, die der Einzelne nicht mehr ignorieren kann, sondern als solche reflektieren und bearbeiten muss (vgl. Peirce 1877/1986, S. 255; s.a. S. 248ff.). In „What Pragmatism Is“ analysiert Peirce die Elemente der experimentellen Methode der Untersuchung (inquiry), welche die Grundlage des Pragmatismus bilden (vgl. Peirce 1905/1934). Er führt aus, dass das Experiment mehr als bloß einen kausalen Zusammenhang aufweist. Zum Experiment gehören nicht nur der Experimentator, die Hypothese und der Akt zur Prüfung der Hypothese, sondern darüber hinaus – als ein unverzichtbares Element – der „echte Zweifel des Experimentators“ an der „Wahrheit seiner Hypothese“ und schließlich die „Erkenntnis dessen, worüber [ihn] das Experiment belehrt“ (Peirce/Apel 1905/1991, S. 440f.; Übers. modifiziert und Hervorh. von A.E.).<sup>8</sup>

- 5 Peirces Verwendung der englischen Begriffs „irritation“ spielt sowohl auf die physiologische als auch auf die weitere Bedeutung des Begriffs an, in der die Verunsicherung und Verwirrung durch eine Fremdheitserfahrung in den Vordergrund tritt. Die übliche Übersetzung des peirceschen Begriffs „irritation“ mit dem deutschen Begriff „Reizung“ trifft nur auf die erste Bedeutung zu. Um beiden Bedeutungen gerecht zu werden, habe ich den Begriff „irritation“ im Deutschen mit „Irritation“ übersetzt.
- 6 In einer noch kraftvolleren Formulierung beschreibt Peirce, dass die „irritation of doubt“, die aus einer zunächst unklaren Idee hervorgeht, auch mit einer „obstruction of inert matter in an artery, [which] hinders the nutrition of the brain“ (vgl. 1878/1986, S. 261) zu vergleichen sei. Auch hier macht er darauf aufmerksam, dass die leibliche Dimension des Zweifels nicht außer Acht gelassen werden darf.
- 7 Die sich in diesem Kampf auf der Suche nach möglichen Auswegen vollziehende Bewegung umfasst Peirce mit dem Begriff „inquiry“, der ein Auf- und Untersuchen meint (vgl. 1877/1986, S. 247).
- 8 Im englischen Original ist der implizite Verweis auf Kant ebenso wie in der deutschen Übersetzung erkennbar. Dort heißt es, dass der Experimentator „the teaching of the experiment“



Peirces kurzer Umriss zur Grundstruktur des Experiments weist auf eine grundlegende Verbindung zwischen negativer Erfahrung und Lernen hin. Das Experiment gelangt dem pragmatischen Methodenverständnis zufolge im Handeln nicht an sein Ende, sondern schreitet zu Reflexionen fort, in denen die Beziehung zwischen unseren Fragen an die jeweilige Sache und deren Antworten thematisiert werden. Dies verweist auf eine weitergehende Verbindung zwischen Denken und Handeln, Kognition und Welt, die für zukünftiges Handeln bedeutsam werden kann.<sup>9</sup>

Wie gezeigt, finden sich bereits in diesen frühen Dokumenten des Pragmatismus Hinweise auf eine Verbindung zwischen einer vorgängigen Veranlassung des Denkens und experimentellen Lernprozessen. In diesen ist die später Dewey beschäftigende Frage noch nicht beantwortet, wie das über negative Erfahrungen und Irritationen vermittelte experimentelle Lernen seinerseits erlernt wird. Weitergehende Hinweise zum Verhältnis von Negativität, Erfahrung und pragmatischen Auswege finden sich jedoch schon bei James.

## 2. James: „Leading Ideas“ als die Verbindung zwischen „difficulty und truth“

Zwanzig Jahre nach Peirce interpretiert James erneut den Pragmatismus als eine philosophische Position,<sup>10</sup> die nicht nur um die Bedeutung der Irritation im Kontext der experimentellen Methode weiß, sondern die Wahrheitsfrage ins Zentrum ihrer Überlegungen rückt. Eine detaillierte Ausarbeitung seiner pragmatischen Theorie der Wahrheit legte er erst 1906 in einer Reihe von Vorlesungen mit dem Titel „Pragmatism“ vor, die er am „Lowell Institute“ in Boston hielt (James 1907/1975).

James gründet seine Wahrheitstheorie auf einen pragmatischen Erfahrungsbegriff, der sich schon bei Peirce und anderen findet. In einer Generalisierung, die er von John Dewey und Ferdinand Canning Schiller<sup>11</sup> übernimmt, erläutert er zunächst die allgemeine These, dass neue Erfahrungen ihren Ausgang von Schwierigkeiten oder Frustrationen nehmen, die im Kontext alter Erfahrungen auftreten und zu deren Überprüfung Anlass geben (vgl. James 1907/1975, S. 34f.). Er führt aus, dass in solchen Erfahrungen „[the individual] meets a new experience that puts [his old opinions] to a strain“ (ebd., S. 34). Das Fraglichwerden einer alten Ansicht ruft nach James eine innere Schwierigkeit

einsehen muss (Peirce 1905/1934, S. 283; Hervorhebung von A.E.). Vgl. Kant 1787/1990, B XIII.

9 Dabei macht Peirce deutlich, dass das Experiment nicht als ein einzelner Event, sondern als eine Sukzession gedacht wird, die von bloßem Tun unterschieden ist (vgl. Peirce 1905/1934, S. 283 u. S. 286f.).

10 1898 sprach James mit Bezug auf Peirce zum ersten Mal öffentlich über den Pragmatismus als eine eigene Position (vgl. James 1898/1975). Peirce grenzte sich später implizit von James Begriff des „Pragmatism“ ab und nannte seine eigene Theorie „Pragmaticism“ (vgl. Peirce 1905/1934, S. 277).

11 Ferdinand Canning Scott Schiller (1864-1937) war ein britischer Philosoph, der seine Philosophie, die Ähnlichkeiten mit James' Pragmatismus aufwies, „Humanism“ nannte.

(inward trouble) hervor, die dem Einzelnen bis dahin fremd war und der er sich zunächst zu entledigen sucht (vgl. ebd., S.35).

Von dieser Problemexplikation ging James zur Erörterung der Frage über, wie die Gedanken und Ideen entstehen bzw. gefunden werden, die dem Einzelnen Auswege aus der Aporie eröffnen. Weiterführende Ideen dieser Art müssen nach James für die Bewältigung der entstandenen Problemlage praktisch bedeutsam sein. Es sei notwendig, dass die Ideen „helpful in life's practical struggles“ sind (ebd., S. 42). Dem Problemhaften, Schwierigen oder Frustrierenden wird hier die Bedeutung eines Ausgangspunktes für weiterführende Überlegungen und die Suche nach Wegen zuerkannt, die aus der problematischen Situation in einem experimentell überprüfbareren Sinne herausführen. Die Frage nach der Struktur der Idee, die die Last der entstandenen Schwierigkeit von dem Einzelnen abnimmt und ihm von dem Irrtum oder der Enttäuschung befreit, ist nach James eine Frage nach der Wahrheit der Ideen selbst.<sup>12</sup>

Auf diese Frage gibt James eine Antwort, die den Pragmatismus zwischen Rationalismus und traditionellem Empirismus verortet: „Rationalism sticks to logic and the empyrean. Empiricism sticks to the external senses. Pragmatism is willing to take anything, to follow either logic or the senses, and to count the humblest and most personal of experiences. [...] Her only test of probable truth is what works best in the way of leading us, what fits every part of life best and combines with the collectivity of experience's demands, nothing being omitted“ (ebd., S. 44; Hervorhebung von A.E.).<sup>13</sup>

Wahre Ideen sind nach James solche, die den Menschen erfolgreich leiten.<sup>14</sup> Sie führen ihn aus der problematischen Situation, in der er sich befindet, hinaus und zeigen ihm einen Ausweg, der zumindest zunächst verspricht, den Irritierten vor weiteren Schwierigkeiten zu bewahren. Solange eine Idee dieses Versprechen einhält, bleibt sie nach James wahr. Ihre Wahrheit besteht nicht in einer Abstraktion von der problematischen Situation oder in einer naiv oder gar absichtlich erzeugten Ignoranz, sondern in der Auflösung und zumindest vorübergehenden Klärung negativer Erfahrungen. Dies betont James, wenn er sagt, dass leitende wahre Ideen sowohl im Bereich der Sinneserfahrungen als auch im Bereich der abstrakten Relationen „Zwang auf uns ausüben“ (they coerce us) (vgl. ebd., S. 101). Er folgert hieraus, dass wir mit solchen Ideen konse-

12 James definiert Wahrheit als „a property of certain of our ideas“ (James 1907/1975, S. 96). Hierbei werden Ideen nicht unabhängig von der Erfahrung des Einzelnen, sondern als ein Teil seiner Erfahrungen gedacht (vgl. ebd., S.34).

13 „Der Rationalismus klammert sich an die Logik und an das Reich der Seligen. Der Empirismus klammert sich an die äußeren Sinne. Der Pragmatismus dagegen lässt sich auf alles ein, er folgt sowohl der Logik als auch den Sinnen, und er lässt auch die bescheidensten und persönlichsten Erfahrungen gelten [...]. Das einzige Kriterium für potenzielle Wahrheiten, das der Pragmatismus gelten lässt, ist die Frage, was uns am zuverlässigsten anleitet, was sich zu jeden Teil des Lebens am besten passt und sich mit der Gesamtheit der Förderungen aus der Erfahrung verbindet und nicht davon auslässt“ (James/Schubert/Spree 1907/2001, S. 77; Hervorhebung von A.E.).

14 Ich habe den englischen Begriff „lead“ nicht – wie üblich – mit „führen“, sondern zum deutschen Begriff „leiten“ übersetzt, um die Assoziation eines von außen hinzutretenden Führers zu vermeiden.

quent, d.h. unabhängig davon umgehen müssen, ob wir ihre Ergebnisse mögen oder nicht (vgl. ebd.; s.a. S. 97ff.).<sup>15</sup>

Die pragmatische Theorie der Wahrheit wird von James als Theorie eines von Ideen geleiteten Handelns konzipiert. Ihr einziger Imperativ lautet, man solle diejenige Idee suchen, die das Handeln in seinem Durchgang durch Schwierigkeiten, Enttäuschungen oder Irrtümer leiten und vor Widrigkeiten dieser Art künftig schützen kann. Bei dieser Suche nach einem Ausweg aus solchen Situationen dürfe man keinen Weg und keine Spur auslassen.<sup>16</sup> Am Ende seiner sechsten Vorlesung fordert James alle, die seinen Ansatz nicht für überzeugend halten, dazu auf, selbst eine solche Idee zu suchen und zu finden (vgl. ebd., S. 111f.).

Mit dieser Aufforderung trat er Einwänden entgegen, die seine Definition des Kriteriums von Wahrheit als eine zu simple Antwort zurückwiesen oder sein Kriterium des „what works“ als ein Kriterium bloßer Nützlichkeit ablehnten. Seine Kritikern förderte er auf, die konstruktive Funktion negativer Erfahrung zu bedenken, von der sie in ihrer Kritik abgesehen hätten. So gesehen lässt sich James' Entgegnung als Versuch interpretieren, den eigenen Ansatz nicht gegen Kritik zu immunisieren, sondern ihn erneuten negativen Erfahrungen auszusetzen. Trotz dieser Wendung bleibt die Frage, wie Erfahrungen so erweitert werden können, dass sie, über ihre eigene Negativität vermittelt, zur Formulierung einer Idee beitragen, welche die von ihnen ausgegangene Frustration oder Schwierigkeit überwindet. Es scheint, dass James die Findung der konkreten Lösung der subjektiven Wahl der Einzelnen überlassen wollte.

Eine weiteres Brückenglied zwischen dieser Antwort und derjenigen von Dewey findet sich bei Mead, der die erziehungs- und bildungstheoretische Denkweise Deweys durch eine Thematisierung sozialgeschichtlicher Aspekte des Negativen im Erfahrungsprozess vorbereitet.

15 Eine Interpretation, die James' Ansatz ein harmonisches Streben nach Wahrheit unterstellt, muss danach als defizitär und systematisch unhaltbar zurückgewiesen werden. Sie lässt James' Betonung des notwendigen Einbezug von Irrtümern und Problemen im Erfahrungsprozess außer Acht. Zum dreigliedrigen Begriff der Realität, mit der sich das Individuum bei der Prüfung der Wahrheit seiner Ideen auseinandersetzen muss, s. James 1907/1975, S. 102f.

16 In seinem Aufsatz über James verweist Dewey darauf, dass sich eine ähnliche Konzeption des Umgangs mit „Schwierigkeiten“ (difficulties) in der Jameschen Psychologie findet. Er führt aus, dass James sowohl den Tatbestand einer Vielzahl von Vorstellungen als auch den ihrer übergreifenden Einheitlichkeit kenne. Von pluralen Vorstellungen spreche James, wenn es darauf ankomme, in Auseinandersetzung mit einer konkreten Schwierigkeit oder Aporie verschiedene Auswege zu diskutieren. In Situationen dieser Art sei es notwendig, verschiedene Wege zu prüfen, bevor man sich für einen entscheide: „[...] we must perforce analyze the difficulty point by point, and it behooves us to find out as many methods and opinions as we can, and this instance of employing consciousness as an instrument by means of which we deal with our environment is pluralistic“ (Dewey 1920/1982, S. 211f.).

### **3. Mead: „Problems for Thought“ – Negativität im individuellen Denken und das Soziale der individuellen Erfahrung**

George Herbert Mead gehörte seit seiner Berufung zum Professor der Philosophie an der Universität Chicago im Jahre 1894 zusammen mit John Dewey und James Hayden Tufts der Gruppe der Chicagoer Pragmatisten. Er entwickelte eine Version des Pragmatismus, die sich auf einen erweiterten Begriff von Erfahrung gründet. Dieser geht über die stark individualistische Auslegung der Erfahrung bei James hinaus und erkennt der sozialen Konstitution individueller Erfahrungen eine grundlegende Bedeutung zu.

In seinem Aufsatz „A Pragmatic Theory of Truth“ geht Mead, zunächst ganz in der philosophischen Tradition des Pragmatismus stehend, vom problematischen Sachverhalten aus, die den Anstoß für neue Erfahrungen und Denkformen geben (vgl. Mead 1929; s. zur Editions-geschichte seiner Schriften und zur Wirkungsgeschichte Meads s. Joas 1987). Er führt aus, dass ein Objekt der Erfahrung und des Umgangs mit der realen Außenwelt erst dann neue detaillierte Analysen herausfordert, wenn es „zusammenbricht“ (it breaks down) und zu einem Problem für das Denken (problem for thought) wird (vgl. ebd., S. 67, s.a. S. 86). Dem reflektierenden Denken, das in Auseinandersetzung mit solchen Problemen nach neuen Lösungen sucht, weist Mead wie Peirce und James den Charakter eines forschenden Denkens zu.<sup>17</sup>

Stärker als Peirce und James arbeitete Mead jedoch heraus, dass sowohl der in einer einzelnen Erfahrung problematisch gewordene Sachverhalt als auch die für ihn zu findende Lösung stets historisch- gesellschaftlich vermittelt sind. Nach Mead steht der Mensch in einer unaufhebbaren Beziehung zur Welt und zu seinen Mitmenschen, so dass alle seine individuelle Erfahrungen unvermeidbar einen „social character“ haben (vgl. ebd., S. 85). Ausgangspunkt von Erfahrung ist nach Mead „die gemeinsame Welt, die permanent zusammenbricht“, eine Welt, in der „Probleme“ entstehen, die „nach einer Lösung“ verlangen (vgl. Mead/Joas 1929/1987, S. 207; Mead 1929, S. 85). Durch seine Ausführungen zum sozialen Charakter der Erfahrung kann Mead zeigen, dass das „problem for thought“, der Irrtum oder die Frustration, immer mehr als ein rein individueller Sachverhalt sind. Der Irrtum geht jeweils aus einer Erfahrung hervor, die das Individuum in einer kommunikativen Welt macht, welche eine von Menschen gemeinsam geschaffene Welt ist. Das Kriterium der Wahrheit erhält von hierher bei Mead als neuen Aspekt denjenigen einer gemeinsamen Welt. Diese Welt kann in individuellen Erfahrungen fraglich werden, die zugleich mehr als individuelle Erfahrungen sind, weil sie der Möglichkeit nach wieder auf neue gemeinsame Erfahrungen verweisen, die zu einer Veränderung der gemeinsamen Welt Anlass geben können (vgl. Mead 1929, S. 85).

17 Hier argumentiert Mead als Pragmatist, wenn er das menschliche Denken von der Erfahrung anderer Lebewesen (Tiere) abgrenzt (vgl. Mead 1929, S. 75). Das forschende und reflektierende Denken, welches er für einen unverzichtbaren Teil der menschlichen Erfahrung hält, wird von behavioristischen Interpretationen, die Mead affirmativ in die Tradition des radikaler Behaviorismus einordnen, übersehen.

Meads Überlegungen zur sozialen Dimension der Erfahrung weisen auf einen Aspekt der Erfahrung hin, der weitergehende Anknüpfungspunkte an negativen Erfahrungen eröffnet. Die Sozialität des Menschens ist bei Mead nicht alleine eine Sache des Lernens, sondern der Mensch lernt nach Mead immer als ein soziales Wesen (vgl. Mead 1910, S. 693). Die Aufarbeitung individueller negativer Erfahrungen überlässt jedoch Mead – wie James – noch weitgehend den Einzelnen. Erst Dewey kommt das Verdienst zu, die reflektierende Aufarbeitung negativer Erfahrungen und den Übergang zu neuen Erfahrungen als Möglichkeit und Aufgabe eines gemeinsamen Lernens im Kontext von Erziehung und Unterricht gedacht zu haben.

#### **4. Dewey: Lernen zwischen Wissen und Nicht-Wissen – Zum Verhältnis von Negativität und Erfahrung in menschlichen Bildungsprozessen**

In „*Democracy and Education*“ entwickelt John Dewey einen Begriff des Lernens, der die bildende Bedeutung von Irritationen, Schwierigkeiten, Aporien oder auch Frustrationen explizit thematisiert (Dewey 1916/1985). Deweys Begriff des Lernens öffnet den Blick von der zum Selbst-Denken anlassgebenden Funktion negativer Erfahrung auf jenes Spannungsfeld, das zwischen der Erfahrung eines Nicht-Wissens und Nicht-Könnens, welches einem bestimmten Wissen und Können innewohnt, und dem Finden einer Lösung liegt. Der Lernende bewegt sich hier in einem Zwischengebiet, in dem er erkennt, dass bisherige Formen der Erfahrung, des Wissens und des Könnens nach einer Erweiterung oder gar Korrektur verlangen, die Erweiterung als solche aber noch nicht gefunden hat, sondern allererst sucht. Dieses Zwischen ist der Raum, in dem der Lernende neue Spielräume für Lernprozesse findet.

Dewey unterscheidet zwischen zwei Methoden der Erfahrung, der einfachen „*trial and error*“-Methode der Erfahrung und der „*reflective experience*“. Beide weisen unterschiedliche Beziehungen zum Denken auf. Einfache Erfahrungen nennt er solche, die im Handeln „auf gut Glück“ gemacht werden, wenn Neues solange ausprobiert wird, bis ein bestimmtes Ziel erreicht ist. In ihnen bemerkt der Lernende zwar, wann ein Versuch gelingt oder misslingt. Er weißt jedoch noch nicht explizit, worin der jeweilige Erfolg oder Misserfolg besteht und begründet ist. Reflektierende Erfahrungen gehen anders vor. Sie analysieren die Negativität der einfachen Erfahrung, versuchen diese hypothetisch und theoriegeleitet zu erklären und experimentieren auf diese Weise mit prognostischen Antizipationen für neue Versuche mit größeren Erfolgsaussichten (vgl. ebd., S. 151f.).

Beide, einfache und reflektierende Formen der Erfahrung, gehen von Sachverhalten aus, die Dewey als „*uncertain*“, „*doubtful*“ und „*problematic*“ umschreibt (vgl. ebd., S. 155). Während jedoch die Form der einfachen Erfahrung daran ausgerichtet ist, die ihr vorausgegangene Negativität möglichst rasch zu überwinden, bewegt sich die reflektierende Erfahrung im Horizont eines forschenden und suchenden Denkens, das sich auf Ungewissheiten, Widrigkeiten und Schwierigkeiten ausgiebig und explizit einlässt (vgl. ebd. S. 155). Im reflektierenden Denken sucht der Lernende nach etwas, das un-

mittelbar „nicht vorhanden ist“ (vgl. ebd.). Er befindet sich dabei in einer „twilight zone of inquiry“ und bearbeitet Probleme des Denkens und Lernens, die zwischen Wissen und Nicht-Wissen, Können und Nicht-Können angesiedelt sind (vgl. ebd.).<sup>18</sup> Durch die Unterscheidung zwischen einfachen und reflektierenden Erfahrungen gelingt es Dewey, die Paradoxie im eristischen Satz von Platons Menon, die nur eine bereits erreichte volle Erkenntnis oder ein völliges Unwissen zulässt, zu vermeiden und eine Antwort auf die Frage zu geben, wie Lernen möglich ist (vgl. ebd.).

In seiner Theorie der Erfahrung arbeitet Dewey eine pragmatische Stufenfolge der Erfahrungsgewinnung und Erfahrungsverarbeitung heraus, die aufdeckt, wie sich Lernende in dem oben beschriebenen „Zwischen“ bewegen und verhalten können. Der durch diese Stufenfolge strukturierte Prozess beginnt mit einer Irritation (perplexity), einer Verwirrung (confusion) oder einem Zweifel (doubt) anlässlich eines Auftretens von Neuem.<sup>19</sup> Sie führt über eine Interpretation der problematisch gewordenen Situation zu einer Ausarbeitung von Fragen und zur Aufstellung einer Hypothese, die schließlich zu theoriegesteuerten Handlungsversuchen überleitet (vgl. ebd., S. 157).<sup>20</sup>

Deweys Analyse der Struktur der Erfahrung beansprucht Geltung für Lehr- und Lernprozesse in allen Bereichen des Wissens und Könnens. Seine weiterführende Einsicht lautet, dass die Hypothesen stets in Unkenntnis der Lösungen formuliert werden und dass es sich bei den unter ihrer Leitung durchzuführenden Experimenten jeweils um solche mit einem ungewissen Ausgang handelt. Erst vom Ende zeigt sich, ob ein Versuch gelungen ist (vgl. ebd., S. 155). Niemals aber gibt es im Denken und Handeln einen Zeitpunkt oder Ort, der außerhalb der Methode von Versuch und Irrtum liegt. Ebenso gibt es keine Methode, die Irrtümer vollständig zu vermeiden und absolut zu eliminieren erlaubt (vgl. ebd., S. 157f.). In Lehr- und Lernprozessen bleibt die lernende Erfahrung stets für Neues offen.<sup>21</sup>

18 Dewey merkt in diesem Zusammenhang an, dass sich die Entscheidungen, welche Lernende im Lernprozess treffen, nicht bloß auf Wissen stützen, sondern immer auch auf Irritationen (perplexities) zurückgehen, welche auf mögliche Auswege hinweisen: „The perplexities of the situation suggest certain ways out. We try these ways, and either push our way out, in which case we know we have found what we are looking for, or the situation gets darker and more confused – in which case we know we are still ignorant“ (Dewey 1916/1985, S. 155f.).

19 In einer späteren Schrift „How We Think“ bemerkt Dewey, dass Irritationen und Schwierigkeiten prä-reflektiv entstehen können und daher nicht Stufen reflektierender Erfahrungen sind, sondern zu solchen erst werden, wenn sie bewusst gemacht werden (vgl. Dewey 1933/1989, S. 199f.; s.a. S. 193f.).

20 In „How We Think“ korrigiert Dewey seine frühere Aussage, wenn er präzisiert, dass das Prüfen der Hypothese nicht unbedingt durch ein äusseren Akt, sondern auch imaginativ im Bereich der Vorstellungen geschehen kann (vgl. Dewey, 1933/1989, S. 200).

21 Dewey betont, dass Lernprozesse nur dann erfolgreich verlaufen, wenn sie von Situationen ausgehen, die durch Formen eines „learning by doing“ bestimmt sind. Dieses ist weder Ziel des Lernens noch eine umfassende Methode, sondern veranlasst als Ausgangspunkt unterrichtlicher Lernprozesse konkrete Reflexionen.

Die Aufgabe systematischer Erziehung erblickt Dewey darin, Übergänge von einem Lernen auf gut Glück in reflektierende Lernprozesse herbeizuführen. Solche Übergänge sind auf Formen des Denkens und Handelns angewiesen, die über eine Auseinandersetzung der Lernenden mit ihren eigenen negativen Erfahrungen vermittelt sind. Für die Anbahnung und Kultivierung solcher Lernformen gilt es Unterrichtsformen zu entwickeln, in denen Schüler, unbelehrt durch positive Antworten und Vorgaben eines Lehrers, mit verschiedenen Auswegen aus negativen Erfahrungen experimentieren (vgl. ebd., S. 167). In einem solchen Unterricht experimentiert der Lehrer mit seinen lernenden Schülern, die von ihm Anregungen zur Auseinandersetzung mit ihren eigenen negativen Erfahrungen erhalten. Die so lernenden Schüler eröffnen hierbei ihrem Lehrer die Möglichkeit, an der Bearbeitung seiner Anregungen durch die Schüler neue pädagogische Erfahrungen zu machen. In diesem Sinne kann Dewey von der Lehrer-Schüler-Interaktion sagen, in ihr sei „der Lehrende Lernender und der Lernende – ohne dass es weiß – zugleich Lehrer“ (vgl. ebd., S. 167).<sup>22</sup>

Mit seinem Plädoyer für neue Formen des Lernens und Lehrens, der Erziehung und des Unterrichts beschritt Dewey einen Mittelweg zwischen radikalen Positionen einer Instruktionsdidaktik und einer „Pädagogik vom Kinde“ aus, der über den Dual von lehrerzentriertem oder kindzentriertem Unterricht hinausführte. Es ist dies der Weg einer reflektierenden Erfahrung, die über negative Erfahrung und pragmatisch-experimentelle Formen einer Suche nach Problemlösungen vermittelt ist. Sie ist sowohl am Denken und Handeln Lehrender wie Lernender beobachtbar. Von diesem Mittelweg kann gesagt werden, dass nur solche Erfahrungen bildend und instruktiv sind, die über eine in ihnen wirksame Negativität vermittelt sind.

Formen negativer Erfahrung spürte Dewey in allen Bereichen der gesellschaftlichen Praxis – von der Ästhetik über die Moral bis hin zu Wissenschaft und Politik – auf. Überall eröffnet reflektierende experimentelle Erfahrung einen Weg, sich mit Irritationen, Schwierigkeiten und Frustrationen explizit auseinanderzusetzen. Ein Bildungssystem, das sich die Aufgabe setzt, solche Formen von Erfahrung zu fördern, muss nach Dewey seine Wirksamkeit in Wechselwirkung mit Grundformen einer demokratischen Verständigung in einer Gesellschaft entfalten, in der die Menschen wechselseitig auf Prozesse der Meinungsbildung Einfluss nehmen.<sup>23</sup>

22 Bei Dietrich Benner findet sich der weitergehende Hinweis, dass eine Negativität der Erfahrung auch auf Seiten der Lehrenden wirksam ist. Danach sind pädagogische Erfahrungen über eine doppelte Negativität der Erfahrung, eine solche von Lehrern und von Schülern vermittelt (vgl. 2003, S. 99f.).

23 Siehe auch hierzu einen späteren Aufsatz von Dewey und Childs (1933/1989). Zu Deweys Begriff von Demokratie und sein Verhältnis zur Bildung s. Benner 2001 und Bohnsack 2003. Zur möglichen Bedeutung Deweys Pragmatismus für erziehungswissenschaftliche Forschung s. die Überlegungen von Biesta/Burbules 2003.

## **5. Negativität der Erfahrung und experimentelles Handeln**

Wie gezeigt, wird die in der Erfahrung auftretende Negativität, von den Pragmatisten durch die Begriffe ‚perplexity‘, ‚irritation‘, ‚frustration‘, ‚mental strain‘ oder ‚problem for thought‘ umschrieben. Diese verweisen auf eine unvermeidbare und unhintergehbare Experimentalität aller Formen individuellen Denkens und zwischenmenschlichen Handelns. Von daher ist es verständlich, dass die genannten Autoren die pragmatisch-experimentelle Methode als die einzig legitime Methode für einen angemessenen Umgang mit der Negativität der Erfahrung angesehen haben. Die konstitutive Bedeutung, die dem Nicht-Wissen und Nicht-Können in der Erfahrung zukommt, verweist auf ein Unknown, das auch im Horizont künftig-möglicher Lernprozesse grundsätzlich nicht überwindbar oder vermeidbar ist. Pragmatische Theorien gelangen von hierher zu Deutungen der Menschheitsgeschichte, denen zufolge sich individuelle und kollektive Lernprozesse auf kein feststehendes Ziel der Geschichte finalisieren lassen, sondern grundsätzlich offen bleiben für neue, auch negative Erfahrungen. Der sich hier zeigenden geschichtsphilosophischen Enthaltensamkeit des Pragmatismus stehen jedoch zwei gegenläufige Tendenzen gegenüber. Die eine bezieht sich auf einen von keiner Skepsis affizierten geschichtlichen Optimismus,<sup>24</sup> die andere auf einen methodischen Monismus, der Differenzen zwischen lebensweltlichen, historischen, phänomenologischen sowie weiteren Formen der Erfahrung einebnet, indem er diese unter das pragmatische Einheitsparadigma subsumiert.

Die Negativität der Erfahrung und die aus ihr resultierenden Irritationen und Schwierigkeiten sind jedoch konstitutiv für alle Formen menschlichen Lernens. Sie kennzeichnen jedoch nicht allein das Modell szientifisch-experimenteller Erfahrungen. Durch den Versuch, pragmatische Ansätze vom Begriff der Negativität der Erfahrung her zu interpretieren, lassen sich die Pragmatisten theoriegeschichtlich in den Zusammenhang europäischer Denktraditionen einordnen, in denen Unterschiede und Differenzen zwischen teleologischen, lebensweltlichen, historisch-hermeneutischen und szientifischen Formen der Erfahrung und des Lernens reflektiert worden sind (s. hierzu auch Benner/English 2004). Die angesprochene Vielfalt der Formen der Erfahrung kann nicht in eine einzige entwicklungslogische Ordnung eingetragen werden. Sie bringt verschiedene Typen negativer Erfahrung in den Blick, die Anlass dazu geben, die Möglichkeiten und Grenzen menschlicher Erfahrung differenzierter zu reflektieren. Ein entsprechend weit gefasster Begriff der Negativität der Erfahrung steht im Mittelpunkt bildungstheoretischer Überlegungen, die nicht nur zwischen verschiedenen Formen der Erfahrung unterscheiden, sondern auch Übergänge zwischen diesen Formen untersuchen und dabei auf Annahmen eines stetigen Prozesses der Selbstvervollkommnung

24 Peirce justiert die Möglichkeit wissenschaftlicher Forschung so, dass anfängliche „antagonistische Meinungen“ am Ende in „ein und derselben Schlussfolgerung“ zusammenzuführen sind (Peirce 1878/1986 S. 273; vgl. auch S. 274; vgl. auch 1905/1934, S. 289). Ähnliches zeigt sich bei James (vgl. 1907/1975, insb. S. 106f.), Mead (vgl. 1929, insb. S. 76; s.a. S. 88) und Dewey (vgl. 1916/1985).



menschlicher Erfahrungen verzichten (vgl. hierzu auch die anderen Beiträge in diesem Band).

Der Pragmatismus hat zurecht immer wieder vor dogmatisch-absolutistischen Positionen gewarnt, die über ein definitives Wissen hinsichtlich des Fortgangs und Ziels der Geschichte zu verfügen glauben, und diesen eine über freie Wechselwirkung von Denken und Handeln vermittelte offene Zukunft gegenübergestellt (s. insb. Dewey/Childs 1933/1989 S. 96 u. 99). Eine über Negativität der Erfahrung vermittelte bildende Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt sowie zwischen Denken und Handeln lässt jedoch keine Konvergenz der ausdifferenzierten Formen der Erfahrung, des Denkens und des Handelns in eine einzige zu. Nur die Vielfalt der Erfahrungsbegriffe und -theorien erlaubt es, auch künftig über mögliche plurale Formen von Zukunft unter Vermeidung einheitswissenschaftlicher Vorstellungen widerstreitend zu diskutieren.

## Literatur

- Benner, D. (2001): Bildung und Demokratie. In: Oelkers, J. (Hrsg.): Zukunftsfragen der Bildung. 43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 49-65.
- Benner, D. (2003): Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Benner, D. u.a. (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 96-110.
- Benner, D./English, A. (2004): Critique and Negativity. Towards the Pluralization of Critique in Educational Practice, Theory and Science. In: Journal of Philosophy of Education 38, S. 409-428.
- Biesta, G.J.J./Burbules, N.C. (2003): Pragmatism and Educational Research. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Bohnsack, F. (2003): Demokratie als erfülltes Leben. Die Aufgabe von Schule und Erziehung. Ausgewählte und kommentierte Aufsätze unter Berücksichtigung der Pädagogik John Deweys. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewey, J. (1916/1985): Democracy and Education. The Middle Works, Vol. 9. Carbondale: SUP.
- Dewey, J. (1920/1982): Lectures – Three contemporary Philosophers: William James, Henri Bergson and Bertrand Russel. In: Essays, Miscellany and Reconstruction on Philosophy. The Middle Works, Vol. 12. Carbondale: SUP, S. 203-250.
- Dewey, J. (1933/1989): How We Think. In: John Dewey, Essays and How We Think. The Later Works. Vol 8. Carbondale: SUP, S.105-352.
- Dewey, J./Childs, J. (1933/1989): The Underlying Philosophy of Education. In: John Dewey, Essays and How We Think. The Later Works, Vol 8. Carbondale: SUP, S. 77-103.
- Elling, E. (1989): Pragmatismus, Pragmatizismus. In: Ritter, J./Gründer, K. (Hrsg): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 7. Basel: Schwabe&Co., S. 1244-1248.
- James, W. (1898/1975): Philosophical Conceptions and Practical Results. In: Burkhardt u.a. (Hrsg): Pragmatism. The Works of William James, Bd. 1. Cambridge: Harvard UP, S. 255-274.
- James, W. (1907/1975): Pragmatism. In: Burkhardt u.a. (Hrsg): The Works of William James, Bd. 1. Cambridge: Harvard UP. S. 1-176.
- James, W./ Schubert, K./Spree, A.(1907/2001): Pragmatismus. Ein neuer Name für einige alte Denkweisen. In: Schubert, K./Spree, A. (hrsg. u. übers.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Joas, H. (1987): Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): George Herbert Mead: Gesammelte Aufsätze, Bd. 1. Übers. von Klaus Laermann u.a. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7-18.

- Mead, G.H. (1910): The Psychology of Social Consciousness implied in Instruction. In: *Science* 31, S. 688-693.
- Mead, G.H. (1929): A Pragmatic Theory of Truth. In: *Studies in the Nature of Truth*. University of California Publications in Philosophy 11, S. 65-88.
- Mead, G.H./Joas, H. (1929/1987): Eine pragmatische Theorie der Wahrheit. In: Joas, H. (Hrsg.): George H. Mead: Gesammelte Aufsätze, Bd. 1. Übers. von Klaus Laermann u.a. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 185-210.
- Peirce, C.S. (1905/1934): What Pragmatism Is. In: Hartshorne, C./Weiss, P. (Hrsg.): *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge: Harvard UP, S. 272-292.
- Peirce, C.S. (1877/1986): The Fixation of Belief. In: Kloesel, C.J.W. (Hrsg.): *Writings of Charles S. Peirce. A Chronological Edition*, Vol. 3. Bloomington: Indiana UP, S. 242-257.
- Peirce, C.S. (1878/1986): How to Make Our Ideas Clear. In: Kloesel, C.J.W. (Hrsg.): *Writings of Charles S. Peirce. A Chronological Edition*, Vol. 3. Bloomington: Indiana UP, S. 257-276.
- Peirce, C.S./Apel, K.-O. (1877/1967): Die Festlegung einer Überzeugung. In: Apel, K.-O. (Hrsg.): *Charles Sanders Peirce. Schriften I. Zur Entstehung des Pragmatismus*. Übers. von G. Wartenberg. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 293-313.
- Peirce, C.S./Apel, K.-O. (1905/1991): Was heißt Pragmatismus. In: Apel, K.-O. (Hrsg.): *Charles S. Peirce. Schriften zum Pragmatismus und Pragmaticismus*. Übers. von G. Wartenberg. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 427-453.

*Anschrift der Autorin:*

Andrea English, Humboldt Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.